

Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung: Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews

Pallesen, Hilke; Matthes, Dominique

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pallesen, H., & Matthes, D. (2020). Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innenprofessionsforschung: Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 119-142). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70902>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Praxeologische Perspektiven der Lehrer*innen- professionsforschung. Reflexionen zum Einsatz von Bildvignetten als Erzählimpulse in Lehrer*inneninterviews

Die Kategorie der impliziten, nicht vollständig verbalisierbaren Wissensbestände gewinnt zunehmend an Relevanz in rekonstruktiver Forschung zu Lehrer*innenberuf und Professionalisierung (vgl. u. a. Leonhard et al. 2018; Idel et al. 2018; Kramer und Pallesen 2019a). Hierzu zählt nicht nur die gegenstandsbezogene Hinwendung zu Berufsbiografien, Anforderungen und Spannungsverhältnissen und deren Bearbeitung im Berufsalltag, sondern auch eine Anbindung an Diskurslinien und Forschungsinstrumentarien, die bisher v. a. im Spektrum strukturtheoretischer und praxeologisch-wissenssoziologischer Zugänge zu finden sind (vgl. u. a. Helsper 2002; Hericks 2006; Hinzke 2018; Hericks et al. 2018). Um die Komplexität und Mehrdimensionalität professioneller pädagogischer Praxis abbilden zu können, wird derzeit intensiv an einer praxeologischen Professionsforschung gearbeitet, die das implizite Wissen über die Rekonstruktion des Lehrer*innenhabitus in den Blick nimmt und diesen in Relation zu den spezifischen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen des beruflichen Feldes setzt (vgl. Kramer und Pallesen 2019b; Kramer 2019; Kowalski 2020; Pallesen und Matthes 2020).

Mit dieser praxeologischen Perspektive auf handlungsleitende Orientierungen und Wissensbestände von Lehrpersonen wird der Anspruch verbunden, auf die jeweilige Ausdrucksgestalt des Lehrer*innenhabitus in der Auseinandersetzung mit den Ungewissheiten und Unsicherheiten zugreifen zu können, die aus beruflichen Bewährungssituationen resultieren. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass sich die Bezugspunkte eines Lehrer*innenhabitus in den typischen originären Handlungsanforderungen und -ambivalenzen der Profession verorten lassen (vgl. Kramer und Pallesen 2019b). Diese beziehen sich

aus einer strukturtheoretischen Perspektive heraus insbesondere auf die Interventionslogik unterrichtlichen Handelns, aber auch auf die institutionelle Eingebundenheit der jeweiligen Lehrperson (vgl. Oevermann 1996).

In der Forschungspraxis schlägt sich diese Relationierung von Habitus und „handlungspragmatischer Anforderungslogik“ (Kramer 2019, S. 319) in der expliziten Betrachtung und Rekonstruktion von Stimuli (z. B. Interviewfragen) nieder, die hinsichtlich ihrer Themensetzungen und Adressierungen analysiert werden, um darüber erste Hypothesen zu potenziellen, daran anschlussfähigen handlungsleitenden Orientierungen zu ermöglichen. Sofern die Stimuli mündlich (bspw. als Erzählaufforderung, vgl. Nohl 2017) oder auch in schriftlicher Form (bspw. als Textfallvignette, vgl. Paseka und Hinzke 2014) hereingegeben werden, lassen sich die jeweilige Anforderungslogik (des Stimulus) ebenso wie die darauf reagierenden handlungsleitenden Orientierungen (als Stimulusbearbeitung) sequenziell rekonstruieren. Zentral dabei ist jeweils, dass diese *erste* Sequenz auch explizit in die Rekonstruktion mit einbezogen wird, da ab dieser bereits die Bildung und Prüfung von Hypothesen zum Habitus im Fokus der Analyse stehen (vgl. Kramer 2018, S. 258).

Handelt es sich jedoch um ein Bild bzw. ein Foto, das als Stimulus genutzt wird, um auf diese Weise einerseits über eine bildlich dargestellte pädagogische Situation umfassende Reflexionen der Befragten zu erhalten, aber andererseits auch Erzählungen zu eigenen Handlungspraxen anzuregen, so zeigt sich die hieraus resultierende Anforderungslogik aufgrund der vorliegenden Relation von Bild und Text komplexer (vgl. Matthes 2021). So lässt sich davon ausgehen, dass nach Bohnsack (2011, S. 26) visuelle Daten im Prozess ihrer Entschlüsselung „immer erst ‚durch das Nadelöhr des Textes‘ hindurch“ (Kreuz und Matthes 2019, S. 216) verarbeitet werden müssen. Daher ist es notwendig, die ikonischen Sinngehalte des bildlichen Stimulus zunächst über ein etabliertes Verfahren zu explizieren.

In dem vorliegenden Beitrag steht insbesondere diese Analyse vor der Analyse im Fokus: Anhand eines laufenden DFG-Forschungsprojektes¹, das aus einer praxeologischen Perspektive pädagogische Professionalität in den Blick nimmt und diese über das Passungsverhältnis spezifischer Schulkulturen und Lehrer*innenhabitusformationen ausdifferenziert (vgl. Pallesen und Matthes 2020), wird der Einsatz eines bildlichen Stimulus in Lehrer*inneninterviews diskutiert. Ziel ist es, zu zeigen, wie der Zugang zu den impliziten handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit dem bildlichen Stimulus zu sichern ist. Dazu soll zunächst ein kurzer theoretisch-konzeptioneller Einblick in das Projekt gegeben werden. Daran anschließend wird in das triangulierende Forschungsdesign eingeführt, das in der Kombination der Methoden des halbstan-

1 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer: 352125135. Laufzeit: 01/2018-01/2021.

standardisiert-narrativen Interviews und einer Bildvignette sowie der Instrumentarien der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2011; Nohl 2017) und der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion (vgl. Kramer 2018, 2019) gezielt spezifische Erfahrungsdimensionen eines (professionellen) Lehrer*innenhabitus erfragt und rekonstruiert. Illustriert werden diese theoretischen und forschungspraktischen Überlegungen durch die Interpretation empirischer Daten aus dem Forschungsprojekt. Ein Fazit, das zum einen die Frage der Bedeutung bildlicher Stimuli für die Habitusrekonstruktion in den Blick nimmt und zum anderen die Verwendung von Bildvignetten in Lehre und Forschung diskutiert, schließt den Beitrag ab.

1 Praxeologische Perspektiven auf das Passungsverhältnis von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur

Im Folgenden soll ein Überblick über die zentralen theoretischen und konzeptionellen Bezüge des vorliegenden Forschungsprojekts gegeben werden, um darüber in die Betrachtung der Relation von feldspezifischen Anforderungen und den jeweiligen Lehrer*innenhabitusformationen und deren Bedeutung für Professionalisierungsprozesse einzuführen.

Ausgehend von der These, dass die Entwicklung von Lehrerprofessionalität „aufs Engste mit den Kontexten der einzelnen Schule, der kollegialen Atmosphäre, den Partizipations- und Anerkennungsverhältnissen und den einzelschulspezifischen Bedingungen verbunden“ (Bastian und Helsper 2000, S. 177f.) ist, untersucht das Projekt, wie (De-)Professionalisierungsprozesse im Spannungsfeld von Lehrer*innenhabitus und symbolischer Ordnung der Einzelschule verlaufen. Dazu wird neben der Analyse kontrastierender Schulkulturen (Gesamtschule und Gymnasium) der Fokus auf die Rekonstruktion der jeweiligen Lehrer*innenhabitusformationen gelegt, um auf diese Weise Passungsverhältnisse zur Schulkultur herausstellen zu können, „die entsprechend homolog, ambivalent oder auch antagonistisch ausgeprägt sein können. Ein besonderes Interesse liegt dabei auf der Frage nach der Beschaffenheit konjunktiver Erfahrungsräume und individueller Habitus sowie auf Prozessen der Erzeugung, Reproduktion und Transformation sinnstrukturierter, institutioneller Zusammenhänge“ (Pallesen und Matthes 2020, S. 97f.). Mit dieser praxeologischen Perspektive auf das professionelle Lehrer*innenhandeln wird somit gleichermaßen die relationale Dimension des Lehrer*innenhabitus, die das Verhältnis von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern zur Anforderungslogik des schulisch-beruflichen Feldes beschreibt, als auch die genetisch-strukturalistische Konzeption des Lehrer*innenhabitus aufgegriffen, indem der praktische Sinn, die impliziten, handlungsleitenden Wissensbestände in ihrer Sinnstrukturiertheit und als Erzeugungsprinzip rekonstruiert werden (vgl. Bourdieu 1999; Kramer 2019).

Während die Bedeutung impliziter Handlungslogiken im professionstheoretischen Diskurs inzwischen weitestgehend unbestritten ist, haben bisherige Studien zum Lehrer*innenberuf der jeweiligen Schule als Ermöglichungs- und Begrenzungsraum von Professionalisierungsprozessen eine, wenn überhaupt, untergeordnete Bedeutung beigemessen (vgl. Helsper et al. 2001; Helsper 2008). Aber auch für die Einzelschule lassen sich je spezifische Traditionen, Rituale, Mythen, Sichtweisen und Handlungsmuster annehmen, die nicht nur die So-zialisations- und Entwicklungsprozesse von Schüler*innen im Sinne einer kulturellen Passung entscheidend beeinflussen, sondern auch die der dort tätigen Lehrpersonen prägen. Denn für jedes Handlungsfeld und somit auch für das Berufsfeld ‚Lehrer*in‘ lassen sich je spezifische Gesetzmäßigkeiten und Regeln sowie historisch gewachsene Strukturen und umkämpfte Machtverhältnisse aufzeigen, sodass daraus letztendlich abgeleitet werden kann, dass in bestimmten Feldern bestimmte Habitusformationen dominieren (vgl. Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2013, S. 159; Lange-Vester et al. 2019). Somit ließen sich darüber dann auch verschiedene Typen pädagogischer Habitusformationen voneinander unterscheiden, „die an die schulkulturelle Sinnordnung anschlussfähig sind, randständig bleiben oder Zurückweisungen erfahren“ (Helsper 2008, S. 123). Je nach Habitusformation können Lehrer*innen unterschiedlichen Orientierungen und Wahrnehmungsweisen folgen und dementsprechend verschiedene Schwerpunkte in ihrem pädagogischen Handeln setzen.

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass Lehrer*innen mit unterschiedlich strukturierten Habitusformationen und entsprechend verschiedenen Interessen und Hintergrundüberzeugungen an derselben Schule unterrichten, kann dies auf einer mikropolitischen Ebene der Schulkultur mit einem deutlichen Konflikt- und Abgrenzungspotenzial im symbolisch umkämpften Raum einhergehen und zu einer hohen Dynamik in der Ausgestaltung der schulischen Ordnung führen (vgl. Kramer 2015, S. 29). Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen lässt sich oftmals als Schulmythos im Sinne einer dominanten übergreifenden Sinn- und Legitimitätskonstruktion der jeweiligen Schulkultur fassen (vgl. Helsper et al. 2001, S. 25f.). Die Schulkultur ist damit weniger ein konkretes Ergebnis, sondern vielmehr ein andauernder Prozess der Bearbeitung und Aushandlung institutioneller und individueller Orientierungen.

Gerade diese Vermittlungsarbeit zwischen spannungsreichen und mitunter widersprüchlichen beruflichen Handlungsanforderungen, die sich sowohl auf die Ebene mikropolitischer Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung der dominanten symbolischen Ordnung, aber v. a. auch auf die konkrete Handlungsebene Unterricht in der Herstellung und Aufrechterhaltung von pädagogischen Arbeitsbündnissen und der damit verbundenen stellvertretenden Krisenauslösung und -bewältigung beziehen lässt, bildet ein zentrales Strukturelement pädagogischer Professionalität (vgl. Oevermann 2008, S. 63). Um die Besonderheiten pädagogischer Professionalität empirisch einzuholen, bedarf

es jedoch einer grundlegenden Heuristik, die es ermöglicht, einen professionalisierten von einem nicht-professionalisierten Lehrer*innenhabitus zu unterscheiden. Hier hat es sich aus strukturtheoretischer Sicht bewährt, neben der Anforderung der Gestaltung von pädagogischen Arbeitsbündnissen auch die Anforderung der Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen sowie die Anforderung des Fallverstehens unter Berücksichtigung theoretischen Wissens als strukturgebend für den professionalisierten Habitus anzunehmen (vgl. Kramer und Pallesen 2019b, S. 84). Zudem setzen alle Anforderungsbereiche eine grundlegende Reflexivität voraus, die sich sowohl in der Reflexion pädagogischer Arbeitsbündnisse, als auch insbesondere im Fallverstehen und nicht zuletzt auch in der Reflexion von Vermittlungsprozessen ausdrückt (vgl. Schierz und Pallesen 2016; Kramer und Pallesen 2018, 2019a/b; Pallesen und Matthes 2020).

An dieser Stelle lässt sich davon ausgehen, dass für die Bewältigung komplexer Situationen, wie sie in professionalisierungsbedürftigen Berufen an der Tagesordnung sind, ein professionalisierter Habitus notwendig ist, welcher in der Lage ist, unter Zeitdruck Handlungsentscheidungen zu treffen und diese, wenn auch erst im Anschluss an das eigene Handeln, explizit begründen zu können (vgl. Helsper 2002, S. 69). Im Professionalisierungsprozess geht es demnach nicht nur um die Aneignung professionsrelevanten Wissens, sondern von zentraler Bedeutung sind ebenso professionsethisch geprägte Haltungen und Praktiken.

Für die forschungspraktische Übersetzung der Frage nach diesen (professionellen) Haltungen und um entsprechende Daten generieren zu können, war folglich ein rekonstruktiv-sinnverstehendes Forschungsdesign im Projektkontext unerlässlich, was in der Lage war, sowohl die Situations- als auch die Anforderungsspezifika pädagogischen Handelns abzubilden, um so das für die Bewältigungspraxis bedeutsame implizite Wissen in seiner Relation zu den Anforderungen rekonstruieren zu können. Für den vorliegenden Beitrag wird aus strukturtheoretischer Perspektive exemplarisch die *Gestaltung und Aufrechterhaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses* als ein zentraler Verantwortungsbereich professionellen Lehrer*innenhandelns näher in den Blick genommen.

2 Die Suche nach dem Bild und die Rekonstruktion des bildlichen Stimulus mit der Dokumentarischen Methode

Während für das Design der Studie die Thematik des pädagogischen Arbeitsbündnisses ursprünglich ausschließlich als explizite Frage nach der Beschaffenheit vorliegender Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen in die narrativen Interviews einfließen sollte, entwickelte sich im Verlaufe des Projekts die

Idee, den Anforderungscharakter und die Ungewissheit pädagogischen Handelns stärker über eine Ergänzung des Interviews um spezifische Text- und Bildvignetten hervorzuheben. Daher wurde für den Zugang zur Dimension des Arbeitsbündnisses gezielt eine (bildliche) Situation gesucht, die genau diese Spannung von diffuser Orientierung an einzelnen Schüler*innen und distanzierter Orientierung an rollenförmigen Beziehungen, d. h. von partikularen Bezügen auf einzelne und universalistischer Gleichbehandlung aller, enthalten sollte (vgl. Oevermann 1996), um auf diese Weise explizite und v. a. implizite Positionierungen der Interviewten zu erhalten.

Die Idee, Erfahrungsdimensionen des professionellen Lehrer*innenhandelns fallspezifisch über eine Bildvignette anzufragen, ist nicht neu, dennoch dominiert in Lehrer*innenbildung und -forschung die Arbeit mit Textvignetten (vgl. weiterführend Paseka und Hinzke 2014, S. 47ff; Wehner und Weber 2018). Der Einsatz von Bildern bzw. spezifisch Bildvignetten ist in der Forschung zum Lehrer*innenberuf bislang weniger erprobt (als Ausnahme: Rosenberger 2013), sodass an dieser Stelle insbesondere Bezüge zur visuellen Sozialforschung hergestellt werden müssen, wenn es um den Zusammenhang von Bild und Text geht (vgl. z. B. Friebertshäuser et al. 2007). Exemplarisch hierfür stehen Arbeiten von Michel (2003, 2006), in denen Fotografien in Gruppendiskussionen zum Einsatz kamen und nicht nur die Interaktion von Bild und Rezipierenden, sondern auch „präreflexive Prägungen“ (Michel 2003, S. 228) analysiert wurden, die auf implizite Wissensbestände verweisen.

Der Zugang zu verbalen Äußerungen stellt sich in Interviewsituationen mitunter als Herausforderung dar, gerade dann, wenn es in der Forschung zum Lehrer*innenberuf darum geht, Akteur*innen einerseits gezielt zu Situationen pädagogischen Handelns zu befragen, um so deutliche Bezugnahmen zum beruflichen Feld über intuitive Wert- und Angemessenheitsurteile zu evozieren, andererseits aber auch die Offenheit der Anschlussmöglichkeiten an den Stimulus zu wahren. An dieser Stelle stellt der Einsatz von Bildvignetten ein geeignetes Verfahren dar, da sich darüber sowohl eine gegebene pädagogische Spezifik als auch die Eröffnung eines thematischen Horizonts sowie schließlich auch die Differenz im Umgang mit dieser Anforderung miteinander verbinden lassen. Der Impuls über ein Bild bietet an dieser Stelle eine offene Anforderung als spezifischen Erzählanreiz, da sich gerade Bilder durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit auszeichnen. Im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Bild kommt es zu einer Vielzahl an Bedeutungszuweisungen, die wiederum von den Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der rezipierenden Akteur*innen abhängig sind. Und um dieses implizite Wissen geht es, wenn Bildvignette und Habitus der Betrachtenden in Relation gesetzt werden. Mit dem Einsatz der Fallvignette war also v. a. das Anliegen verbunden, vergleichbar zu ermitteln, wie die Befragten gemeinsamer und verschiedener schulkultureller Bedingungen und biografischer Hinter-

gründe „einen identischen Fall deuten und beurteilen und welche Reaktionsweisen [...] sie aus ihren jeweiligen Fallkonstruktionen ableiten“ (Schnurr 2003, S. 395).

Die Suche nach einem geeigneten Bild war demzufolge nicht einfach. Zunächst galt es, eine authentische Momentaufnahme einer nicht gestellten Situation² zu finden, deren Interaktivität zwar ein unterrichtliches Setting nahelegt, jedoch unbestimmt genug erschien, um verschiedene Anschlussmöglichkeiten der interviewten Personen zu ermöglichen. Außerdem sollte es aufgrund der Komposition zum Nachdenken und Sprechen anregen können und zugleich Anknüpfungspunkte an die Erfahrungsräume der Befragten bieten. Letztendlich fiel die Wahl auf eine Situation, in der v. a. zentrale Antinomien (vgl. Helsper 2016) in der Gestaltung pädagogischer Arbeitsbündnisse wie die Antinomie von Nähe und Distanz, von Symmetrie und Asymmetrie, von Sache und Person thematisch werden können (vgl. Abb. 1). Um der „grundlegende[n] Struktur des Impliziten [...] im Vollzug einer Performanz“ (Bohnsack 2017, S. 143) auf die Spur zu kommen, mussten „insbesondere erzählerische[...], beschreibende[...] oder bildhafte[...] Darstellungen“ (ebd.) über deren „Ausdruck in mentalen wie auch in [...] materialen Bildern“ (ebd. S. 151) adressiert werden.

Im Folgenden möchten wir unser mehrstufiges Analyseverfahren vorstellen, indem wir zunächst die dokumentarische Bildinterpretation der Fotografie (vgl. Bohnsack 2011, S. 25ff.) in den Fokus rücken, um diese Impulsgebung auch methodisch zu reflektieren. Anschließend zeigen wir an einem exemplarischen Fall die Reaktion auf diesen Stimulus mithilfe der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion auf, um so auch performative Formen des Umgangs mit dieser Bildvignette analysieren zu können (vgl. Kramer 2019, S. 318).

Während sich bildbezogene dokumentarische Forschungen bisher überwiegend mit Formen des (Selbst-)Entwerfens und einer entsprechend starken Bindung der Dokumente an ihre Autor*innen beschäftigten (bspw. Familienfotografien: Bohnsack 2011, Kinderzeichnungen: Wopfner 2012, Selbst(auf)zeichnungen: Kreuz und Matthes 2019), setzt die Forschung zu Bildvignetten an einem anderen Punkt an: Sowohl die Fotografie, als auch deren Entstehungskontext sind zunächst nicht unmittelbar mit den Befragten verbunden. Das bedeutet, dass diese das Bild im Forschungskontext weder von sich aus hervorzeigt oder in der Befragung produziert haben, noch haben sie sich im Vorfeld oder im Zuge der Befragung selbst abgebildet bzw. sind abgebildet worden (vgl. Bohnsack 2011, S. 31; vgl. auch Michel 2003, 2006).

2 Bevor die Bildvignette im Interview zum Einsatz kam, wurde sie vorab im Sinne der Forschendentriangulation (Steinke 2000, S. 225) mit Lehrpersonen bezüglich einer Verständlichkeit und Alltagsentsprechung getestet.



Abbildung 1: Bildvignette auf weißem A4-Blatt (zur Anonymisierung unkenntlich gemacht, © d. Vf.)

Die Bildvignette wurde im Interview auf einem A4-Blatt an die Befragten übergeben: Zum einen umfasste dies die in der oberen Blathälfte angeordnete Buntfotografie im Format 16 x 12, zum anderen im unteren Teil den Stimulus „*Wie nehmen Sie diese Situation wahr?*“. Wenngleich das Bild dominiert, gilt es im Folgenden auch die „Bild-Text-Relation“ (Böder und Pfaff 2019, S. 135) zu berücksichtigen. Hierzu gehört auch die Analyse, wie die Bildvignette im Interviewgespräch mündlich eingeführt wurde, was über den transkribierten Text möglich und bei der Fallrekonstruktion expliziert wird (s. Kap. 3). Zur Entschlüsselung der mehrdimensionalen handlungspragmatischen Anforderungslogik werden wesentliche Aspekte sowohl bild- als auch textbezogener Orientierungsgehalte resümiert, die „explizit oder implizit im Raum steh[en]“ (Kramer 2019, S. 318) und anschließend von den „Interviewten auf eine ganz spezifische und nur diese Art und Weise bearbeitet [werden]“ (ebd.).

In einem ersten Schritt werden wie bei dokumentarischen Bildanalysen üblich und für Medien mit Bild- und Textdimension empfohlen (vgl. Bohnsack 2011, S. 32, 173) zunächst die Kategorien und Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Bildinterpretation angewandt (A, B) und hier in zusammenfassender Weise dargestellt (vgl. ebd., S. 38; s. auch tabellarische Übersicht in Matthes 2021). Wesentliche Aspekte der Kompositionsanalyse (Perspektivische Projektion, Szenische Choreografie, Planimetrische Ganzheitsstruktur) sowie der ikonologisch-ikonischen Interpretation stehen im Fokus, wobei in Bezug auf Imdahl (1996, S. 107) der ikonische Sinn als Ausdruck sich dokumentierender Darstellungsweisen v. a. über „Ambiguitäten, Widersprüchlichkeiten oder Gegensätzlichkeiten“ (Bohnsack 2011, S. 36) nachvoll-

zogen werden kann. In einem zweiten Schritt werden Aspekte sich dokumentierender Sinngehalte der in Textform vorliegenden Fragestellung in den Blick genommen (C).

A) *Zentrale Aspekte der formulierenden Bildinterpretation:* Die Buntfotografie zeigt vier Personen. Sie ist entlang der personellen Dichte über vier Fünftel der Gesamtfläche sowie durch Scharfstellung und Blitzverwendung auf die Personenkonstellation zentriert, die den Bildvorder- als auch Teile des Mittelgrundes einnimmt. Im Bildmittelgrund deutet sich über eine Verschattung ein in den räumlichen Hintergrund hineinragendes Objekt an, das materiell als statisch gedeutet werden kann. Auf dem so erkennbaren Tisch befinden sich bunte Objekte. Der Hintergrund bleibt ansonsten diffus und schematisch. Die im Zentrum stehenden Personen werden von der Seite und von vorn, aber auch verdeckt abgebildet. Der Grad der Sichtbarkeit unterscheidet sich in Mimik, Gestik, Bewegung bzw. Physiognomie. Es sind v. a. Körper- und Armhaltungen als dominant zu kennzeichnen, die eingedreht, abstützend oder gebeugt positioniert sind. Kopfhaltungen und Blicke sind analog der Körperhaltungen nach unten geneigt. Die Augenlider sind halb geschlossen, die Wimpern zeigen nach unten, Pupillen und Ohren sind ebenso schräg nach unten gerichtet. Es gibt keinen erkennbaren Blickkontakt zum/zur abbildenden Bildproduzierenden oder weiteren Personen. Zudem lassen sich in der Physiognomie der abgebildeten Personen Unterschiede ausmachen, die auf unterschiedliche Lebensalter und somit auf eine intergenerationale Beziehung dreier jüngerer Personen und einer älteren Person hindeuten.



Abbildung 2: Exemplarische Beispiele zur Feldlinieneinzeichnung: 1) Bildmittelpunkt/-viertel, 2) Perspektivität, 3) Gruppierungen, 4) Planimetrie (© d. Vf.)

B) Zentrale Aspekte der reflektierenden Bildinterpretation: Im Prozess der Kompositionsanalyse werden unter Zuhilfenahme von Feldlinien wesentliche Charakteristika der Fotografie sichtbar gemacht. Die Bildviertel zeigen eine gleichmäßige Verteilung der Personen, wobei der Bildmittelpunkt im personellen Spektrum zwischen den Personen verbleibt (s. Abb. 2, 1). Bei der Einstellung handelt es sich um eine Halbnahe bzw. Totale und es deutet sich eine Frontalperspektive an. Der Fluchtpunkt führt als Schräge in die Bildmitte hinein und lässt eine dreidimensionale Verortung der Personen im Raum zu (s. Abb. 2, 2). Während im Hintergrund ein statisches Raster dominiert, bricht dies durch die dynamischen Körperpositionen. Die Ensemblebildung der Personen lässt sich nicht eindeutig fassen: Mehrfachvariationen der Gruppierung sind denkbar, was durch die Ebenenverteilung, Neigungswinkel, Überlagerungen, aber auch die unmittelbare Nähe beeinflusst ist (s. Abb. 2, 3). Trotz einer Lücke in der Mitte kann die szenische Choreografie als weitgehend geschlossen bezeichnet werden. Die entlang der Positionierungen bestimmende Anschauungsdimension kann planimetrisch gefasst werden als ‚Fadenkreuz‘ von Haltungen, Blickbewegungen und Gesten der Personen, indem ein – jedoch nicht ersichtliches – Aufmerksamkeitszentrum mehrfach fokussiert wird (s. Abb. 2, 4). Dass es sich um die Darstellung eines kollektiven Akts handelt, lässt sich entlang der ausgerichteten Blicke (Sehakte) als auch die geöffneten Mäuler (Sprechakte) nachvollziehen. Mit Blick auf Körpergrößen und Armhaltungen gibt es jedoch Uneindeutigkeiten: So ist die zweite Person (v. l.) tendenziell erhöht, Armbeugung und Hand sind aus dem Zentrum exkludiert, passiv und zum eigenen Körper eingedreht, während die Personen im Vordergrund auf gleicher Ebene durch aktive und zugewandte (Hand-)Bewegungen und Berührungen in engerer Bezugnahme charakterisiert werden können.

In der ikonologisch-ikonischen Diskussion der kompositorisch offengelegten Befunde treten folgende Überlegungen zum ikonischen Sinn in den Vordergrund: Die Darstellung gibt Einblick in eine soziale Szenerie, die durch Anschnitte oder Überlagerungen der Körper(teile) geprägt ist, woraus Sicht- und Unsichtbarkeiten resultieren. Da die Personen den größten Anteil einnehmen und auf eine ausführliche perspektivische Einbettung in das umliegende Setting verzichtet wird, ist eine Verortung der Szenerie über umliegende Informationen und eine einhergehende Kontextuierung schwierig. Obwohl die Personen den größten Raum einnehmen, liegt das planimetrische Zentrum innerhalb eines nicht näher definierten Gegenstandsbereichs, der außerhalb der Reichweite der Rezeption vermutet werden kann. Es bleibt offen, worum es sich hierbei handelt. In der ebenenartigen Anordnung der Personen rücken die im vorderen Bildteil und durch ihre Bewegungen quasi ineinander übergehende Personenkonstellation in den Fokus, aber auch die auf der zweiten Ebene erhöht dargestellte Person. Beide Ansatzpunkte haben unterschiedliche Optionen der Fokussierung zur Folge. Wird einer szenischen Choreografie gefolgt, die

alle Personen involviert, fällt die abgrenzende Haltung der Person im Hintergrund auf, die mit der Verschränkung der Arme vor dem Oberkörper einhergeht. Die gleiche Besonderheit, nur in umgekehrter Form, gilt für die Personen im Vordergrund, die durch Überlappungen von Körperteilen eher verschmelzen. Dabei kann bei der erhöhten Person differenziert werden zwischen dem Verhältnis von zum Körper gewandten Armen und Hand und der entgegengesetzten Blickrichtung, die sich – wie auch bei den anderen Personen – einem verborgenen Gegenstand zuwendet und gleichzeitige Nähe trotz Distanzierung suggeriert.

Zusammengefasst lassen sich also gleichermaßen Öffnungen und Schließungen, die Gegensätzlichkeit von Separierung und Verbundenheit, von der Gleichzeitigkeit gemeinsamer Praxis und generationaler Differenz auf der Ebene des ikonischen Sinns identifizieren. Diese Spannungen können dann je nach Habitusformation auch von den Betrachtenden als mehr oder weniger relevant empfunden und bearbeitet werden.

C) *Zentrale Aspekte des Textelementes*: „*Wie nehmen Sie diese Situation wahr?*“ ist als Fragestellung gekennzeichnet, in der die Rezipierenden förmlich adressiert werden. Nicht die Benennung von Elementen soll erfolgen (Was? Welche?), sondern die Art und Weise der Darstellungsanlage (Wie?) soll erfasst werden. Die Kombination von „*Wie*“ und „*wahrnehmen*“ bietet eine doppelte Perspektivierungsmöglichkeit und zielt erstens auf die Gestalt und Charakterisierung der gezeigten Situation, zweitens auf die Vergegenwärtigung, in welcher Form sich der stimulierte Sinneseindruck für die Befragten bemerkbar macht. Durch „*diese Situation*“ wird eine Stellung zur benachbarten Fotografie erzeugt, die eine Referenzialität zum Ausdruck bringt und eine Fokussierung auf den Bildgegenstand meint. Die angeforderte situative Einschätzung verweist auf eine Bearbeitung der Gegebenheiten und Konstellationen, von Verhältnissen und Umständen, die den augenblicklichen (auf dem Foto sichtbaren oder empfundenen) Zustand kennzeichnen.

Zusammenfassend bietet die Bildvignette Orientierungsgehalte an, die bei der Bearbeitung von den Befragten verhandelt werden können. Dies betrifft u. a. *erstens* die Diffusität der Darstellung und der Fokussierung, die sich auf die Personen(konstellationen) und ihre Dominanzen, aber auch das nicht näher bestimmbare Umfeld bzw. den Kontext beziehen kann. Genaue Verweise auf die pädagogische Situation bzw. den institutionellen Rahmen, d. h. in diesem Fall eine Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion als Gruppenarbeits-Setting, sind nicht unmittelbar erkennbar, wenngleich Schule oder Unterricht, aber auch eine Betreuung in Hort, Heim oder Jugendbegegnungsstätte als Kontexte naheliegen könnten. *Zweitens* bietet der für die Rezipierenden verborgene Gegenstand bzw. die Sache Anknüpfungspunkte für weitere gedankenexperimentelle Überlegungen. *Drittens* wird ein diffuses Verhältnis von Nähe und Distanz virulent: Die Personen sind zwar eng beisammen, jedoch ist nicht eindeu-

tig, ob und inwiefern sie als Gruppe interagieren, gleichberechtigt oder in einem hierarchischen Verhältnis zusammenstehen, da die Körperpraktiken variable Positionierungen zulassen. *Viertens* bietet der textliche Passus Optionen zur Schilderung des Status des Gesehenen und/oder der persönlichen Lage der Befragten. Schließlich können einige Erwartungen an die Verhandlung der Bildvignette abgeleitet werden. Denkbar wäre etwa, dass die Befragten die Situation nicht genau einordnen können bzw. zunächst Anfragen stellen (z. B. Handelt es sich um Unterricht? Um eine Lehrperson/eine*n Schüler*in? Womit beschäftigen sie sich?), das öffentliche Setting über Mobiliar oder Artefakte identifizieren (z. B. vergleichend als Raumkonstellation im privaten Umfeld), Bezug nehmen auf eine als dicht empfundene, auch mit körperlicher Nähe einhergehende personelle Füllung, auf zugewandte Arbeitsbündnisse, auf Irritationen des Zusammenseins, auf die augenscheinliche Anwesenheit nur männlicher Personen; auch ist denkbar, dass sie ein Urteil zum Stimulus vornehmen, Rückfragen zum Format/zur Aufgabenstellung entgegennehmen, einen eigenen Fall benennen, zustimmen oder ablehnen und in positiven wie negativen Gegenhorizonten pädagogische Ideale referieren.

3 „das könnte ein Bild einer funktionierenden Gruppenarbeit sein“ – Rekonstruktionen zum Lehrer*innenhabitus mit der Sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion

Die Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion lässt sich bislang noch als Verfahren jüngeren Datums charakterisieren, dessen Verwendung aber zunehmend Eingang in die rekonstruktive Lehrer*innenforschung findet (vgl. Kramer 2018, 2019; Kowalski 2020; Pallesen und Matthes 2020). Dabei steht v. a. „der über ein Protokoll gültig repräsentierte einzelne Fall im Zentrum der empirischen Aufmerksamkeit“ (Kramer 2019, S. 311). Die Analyse verbleibt folglich zunächst auf der Ebene des Einzelfalls, eine Typenbildung wird erst nach Abschluss mehrerer Fallrekonstruktionen vorgenommen. Methodologisch orientiert sich das Verfahren an Bourdieus Konzept des Habitus, dessen Relevanz- und Erzeugungssysteme als Modus Operandi im Fokus der Analyse stehen. Mit der Zuspitzung auf den Lehrer*innenhabitus gerät die je individuelle Auseinandersetzung mit den berufsfeldspezifischen Anforderungen pädagogisch-professionellen Handelns in den Blick, die sich in der folgenden Sequenz auf die Wahrnehmung antinomischer Strukturen in der Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen als Grundlage pädagogischer Arbeitsbündnisse bezieht (vgl. Kramer und Pallesen 2019b, S. 83). Der folgende Transkriptauszug aus einem Lehrer*inneninterview bildet somit die Ausdrucksgestalt, das *Opus Operatum*, über das auf den Modus Operandi des im Fokus stehenden Akteurs geschlossen wird.

Das methodische Vorgehen wird direkt am Fall vorgestellt und orientiert sich zum einen an der sequenziellen Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik, in dem die Strukturlogik getroffener Selektionsentscheidungen in den Interviewprotokollen ab der ersten Sequenz herausgearbeitet wird (vgl. Oevermann 1981), um darüber Habitushypothesen entwerfen und im Verlauf des Rekonstruktionsprozesses an weiteren Passagen überprüfen oder verwerfen zu können. Zum anderen referiert das Verfahren in Bezug auf die dokumentarische Methode auf die Dimensionierung der Bearbeitungsweisen in Relation von positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen (vgl. Bohnsack 1989). Aus Platzgründen bezieht sich die Analyse auf zentrale Rekonstruktionsergebnisse.

Mit der Frage nach der spezifischen handlungspragmatischen Anforderungslogik ist zunächst die Beschäftigung mit der ersten Sequenz zentral, die sich in unserem Fall nicht nur auf die vorgelegte Bildvignette mit ihrer Bild-Text-Relation bezieht (s. Kap. 2), sondern auch auf die von der Interviewerin (I-w) begleitend gestellte Frage, auf die sich Herr Thomas (T-m), Lehrer an dem als exklusiv zu bezeichnenden Paula-Albrecht-Gymnasium (vgl. Pallesen und Matthes 2020, S. 99ff.), im Anschluss bezieht.³

I-w: ich hätte noch=n Bild @(.).@ ((Mhm)) (.) *ich gucke mal nebenbei auf die Uhr*: mh: (2) mh das nennt sich quasi auch Fallvignette und is: aber bildbasiert. das heißt Sie sehn jetzt etwas und ich würde Ihnen wieder dieselbe Frage stellen (.) was sehn Sie oder w-wie nehmen Sie die Situation wahr: die Sie da sehn?

Interview mit Herrn Thomas, Stimulus zur Bildvignette, Z. 1265-1269

Das Bild wird hier als etwas Besonderes eingeführt, gleichzeitig wird auf ein bereits eingeführtes und damit dem Befragten bekanntes Verfahren („dieselbe Frage“) hingewiesen. Eine (potenzielle) Thematik des Bildes wird nicht näher benannt, sodass Herr Thomas implizit dazu aufgefordert wird, die Themeneinsetzung zum Bild selbst zu vollziehen. Handlungspragmatisch geht es um die Wahrnehmung der bildlich dargestellten Situation, die anders als in der Bildunterschrift („Wie nehmen Sie diese Situation wahr?“) auch die Was-Ebene miteinbezieht („Sie sehn jetzt etwas“, „was sehn Sie“); ferner wird ein empfundener Zustand bei der Wahrnehmung der Bildvignette zurückgestellt und stattdessen auf die gezeigte Situation fokussiert („die Sie da sehn“). Die Transformation des Textpassus hat zur Folge, dass eigentlich von einem dreifachen Stimulus gesprochen werden muss⁴.

3 Transkriptionsnotation angelehnt an Talk in Qualitative Social Research (s. Bohnsack 2011, S. 241f.).

4 In der Analyse der Interviews stellte sich heraus, dass es immer wieder zu sprachlichen Reformulierungen der Bildunterschrift seitens der Interviewenden kam, sodass letztendlich mit drei verschiedenen Stimuli operiert werden musste (Bild, Text, Sprechakt). Aus

T-m: (10) (holt Luft) mh: das könnte ein Bild einer funktionierenden Gruppenarbeit sein

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1271

Auffällig, auch im Vergleich zu anderen Fällen, ist die lange Pause (der Überlegung), die der Frage der Interviewerin folgt. Herr Thomas schließt an die Frage der Interviewerin an, identifiziert die abgebildete Situation als Gruppenarbeit und verortet sie damit in einem Lehr-Lern-Kontext. Deutlich wird eine Orientierung an der Angemessenheit der Situation, die er in einem technologischen Modus als funktionstüchtig spezifiziert und zu der er auch schon in dieser ersten Sequenz Stellung bezieht. Über den Beginn lassen sich bereits zwei Habitushypothesen entwerfen: Zum einen lässt sich ein Lehrer*innenhabitus annehmen, der der Sozialform Gruppenarbeit potenziell nahesteht und diese emphatisch als regelkonform wertet, wobei dieser Deutung dennoch etwas Skepsis zugeschrieben wird, da sie im Konjunktiv formuliert wird. Hier wäre anzunehmen, dass es einen positiven Gegenhorizont der Milderung von Differenz über die Abkehr zentralistischer Verfahren und der Fokussierung auf Peer-zu-Peer-Kontakten gibt (1). Zum anderen lässt sich aber auch annehmen, dass es sich um einen differenzierenden Habitus handelt, der die dargestellte Situation distanziert-kritisch als intakte Momentaufnahme, d. h. gerade mal als funktionierend betrachtet und diese tendenziell im negativen Gegenhorizont verortet. Entsprechend dieser Verortung ließe sich so ein positiver Gegenhorizont der strukturierten Lehr-Lern-Settings und von (Lern-)Output, jedoch weniger der Kooperation zwischen Schüler*innen annehmen (2).

Der in beiden Optionen für die Rekonstruktion zu berücksichtigende skeptische Bezug zur „funktionierenden Gruppenarbeit“ wird im Folgenden weiter ausdifferenziert:

T-m: (holt Luft) ähm: die: Jungs (.) wern anjeleitet durch ein Lehrer Erzieher Betreuer was auch immer und schein dem Blick nach (holt Luft) folgend weil=se auch alle sehr eng zusamm sind da doch ne interessante Sache im Prinzip vor sich liegen zu ham (holt Luft) die sie alle drei greift. dann is=es is=es in Ordnung

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1272-1275

Die von Herrn Thomas – ohne situativen Klärungsbedarf – angelegten Bewertungsmaßstäbe einer funktionierenden Gruppenarbeit werden näher ausgeführt: „[D]ie Jungs (.) wern anjeleitet“ durch eine Person, die als „Lehrer Erzieher Betreuer was auch immer“ nicht genauer identifiziert werden muss. Vielmehr gibt es eine zu erfüllende Aufgabe, die so interessant zu sein scheint, wie Herr Thomas entlang der Blickrichtungen und der (engen) Positionierung

forschungsökonomischen Gründen würde es sich anbieten auf den schriftlichen Stimulus unterhalb des Bildes zu verzichten.

deutet, dass insbesondere die jüngeren, männlich-konnotierten Akteure von der Sache ‚gegriffen‘ werden. Es wird sich für eine szenische Choreografie der Separierung von Dreiergruppe und Einzelperson entschieden. Zudem wird nicht den Personen ein grundlegendes Interesse und eine gebannte Aufmerksamkeit zugeschrieben, sondern vielmehr der Sache, die das Interesse gewissermaßen herbeiführt. Sind alle von Herrn Thomas hier genannten Kriterien einer gesteuerten Instruktion erfüllt, „dann is=es in Ordnung“. Folglich wird eine idealisierende Zuspitzung vorgenommen, die jedoch andeutet, dass der Regelfall nicht dieses (idealisierte) ‚Optimum‘ darstellt. Demnach handelt sich allenfalls um einen Kompromiss. Gruppenarbeit ist somit lediglich tolerierbar, womit die Habitushypothese (1) der emphatischen Nähe zur Gruppenarbeit bereits an diesem Punkt auszuschließen ist. Ein Lehr-Lern-Setting, das sich an Ordnung, Disziplin und Führung orientiert, befindet sich demnach im positiven Gegenhorizont. An dieser Stelle kann die Habitushypothese (2) weiter ausdifferenziert werden: Es lässt sich ein Habitus vermuten, der sehr stark an der Funktion und an einer asymmetrischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung orientiert ist und daher die Sache in den Vordergrund und die Mitwirkung der Lernenden an dieser in den Hintergrund rückt.

T-m: (.) die intressante Frare wäre jewesn diesn Bildausschnitt zu vergrößern und die andre Gruppe falls es noch eine gibt (holt Luft) danebn zu sehn wo der Lehrer grade nich is ob da auch alle intressant intressiert rein=guckn (holt Luft) äh: das is der Punkt den ich aber meinte Gruppnarbeit kann durchaus sinnvoll sein wenn das ein fesselndes Thema für die Kinder is is=es okay (holt Luft) ähm (2) hier scheint=s die Jungs auf jedn Fall zu: fessln sie sind intressiert (holt Luft) die wolln mitmachen. (3) ansonstn sieht ma ja nich worum es geht es scheint (holt Luft) wahrscheinlich we=ma das da hintn sieht Legespiele zu sein oder irgndwas oder aber keine Ahnung (2) das denk ich das is dann schon (.) das-s okay (2) da=Lehrer scheint sich zurückzunehm (holt Luft) weil=er so in sich jeschlossn is mit den Händn er greift also zumindest in diesem Augenblick dieser Szene (holt Luft) nich ein und er lässt die Kinder ma machn Versuch Irrtum lernen oder probiern oder (holt Luft) mal sehn um zum Ergebnis zu komm alles okay (.) alles alles schön (2)

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1276-1289

Herr Thomas bringt eine erweiternde Perspektive ein, indem er gedankenexperimentell den Bildausschnitt der Vignette vergrößert. Gleichzeitig führt er darüber implizit die Möglichkeit ein, dass das Foto gezielt mit einem (zu kleinen) Ausschnitt operieren würde und weist damit den Stimulus (anteilig) zurück. Gleichzeitig unterstellt er, dass die Interviewerin nicht die angemessenen Fragen stellen würde: Die interessante Frage sei nämlich die nach den Tätigkeiten einer angenommenen und imaginär ins Spiel gebrachten anderen Gruppe, um die Notwendigkeit des umfassenden Anleitens und des Beaufsichtigens als Prinzip der ‚Fesselung‘ der Kinder zu verdeutlichen. Er bringt Zweifel zum Ausdruck, dass die von ihm nun als „Lehrer“ identifizierte Person meh-

rere Gruppen gleichermaßen beaufsichtigen bzw. anleiten und darüber interessierte andere Gruppen produzieren kann. Darüber lassen sich einerseits hohe Steuerungsansprüche für das unterrichtliche Setting herausarbeiten, das eine starke Konzentration – zum einen auf bzw. vermittelt durch die Lehrperson, zum anderen auf bzw. durch die Sache – enthält. Andererseits lässt sich darüber auch ein tendenziell defizitäres Schüler*innenbild nachzeichnen, das wenig Vertrauen in die Leistungsbereitschaft und Motivation der Schüler*innen zeigt, sondern vielmehr ein grundlegendes Misstrauen an den Tag legt, das sich auch über die jederzeit zum Eingriff bereite Lehrperson dokumentiert. Das Nicht-Eingreifen-Müssen wäre hingegen ein mit Skepsis belegter und bereits angezweifelter Sonderfall. Demnach seien nur durch die Lehrperson beaufsichtigte Gruppen interessiert, die damit im positiven Gegenhorizont eines Habitus liegen, der sich sach- und asymmetrie-orientiert konturiert.

Hinsichtlich der abgebildeten Situation markiert Herr Thomas unter Hinzuziehung von Bildelementen und -hintergrund, dass man den Gegenstand nicht genau erkennen könne und mutmaßt, dass es sich um „Legespiele“, folglich nicht um einen konkretisierten Fachunterricht handele, was er abschließend bewertet: „das is dann schon (.) das-s okay“. Diese (Ab-)Wertung impliziert ein ‚aber‘, es scheint somit ein Zugeständnis, ein Kompromiss zu sein. Gruppenarbeiten lassen sich demnach bei niedrighschwelligem, anspruchslosen Angeboten durchführen, bei denen die Lehrkraft die „Kinder ma machen“ lässt und eben nicht absichtsvoll agiert, sondern „sich zurück[...]nehm“ kann. Das Lernen wird vor diesem Hintergrund als „Versuch Irrtum lernen oder probiern“ charakterisiert. Gemäß diesem Trial-and-Error-Verfahren gibt es unterschiedliche Strategien und Lösungen, die zum Ziel führen können: Es geht im Wesentlichen darum, etwas so lange zu probieren, bis die richtige (zufällige) Lösung gefunden wird, was von Herrn Thomas wiederum skeptisch betrachtet wird als „mal sehn um zum Ergebnis zu komm“. Es handelt sich dementsprechend weniger um einen Erwerb von Wissen oder Problemlösefähigkeiten, als vielmehr um einen Erfahrungsprozess, der jedoch rein zufällig verläuft. Auch dies wird von Herrn Thomas aus einer Art Expertenrolle heraus kommentiert: „alles okay (.) ((okay)) alles alles schön“. Wiederum wird deutlich, dass er es zwar als okay und schön wertet, aber eben nicht als wichtig, relevant oder richtig einordnet, sodass auch über diesen Passagenabschluss vermutet werden kann, dass es sich vielmehr um eine starke Abwehr dieser Sozialform handelt. Eine solche Haltung könnte beispielsweise einem ‚traditionellen‘ Lehrer*innenhabitus zugeordnet werden, der Unterricht als lehrer*innen- und sachzentriert versteht und eine ‚modernere‘ schüler*innen- und autonomieorientierte Sichtweise ablehnen würde. Eine Wende innerhalb der bisher tendenziell maskierten Verhandlung von Gruppenarbeit kündigt sich sodann an:

T-m: aber (Klopfgeräusch von T-m mit der Hand auf den Tisch) es musste ebnd auch ne Gruppenarbeit denn in dieser Form funktionieren wenn das ebnd n Thema is (holt Luft) was vielleicht nich weil es gibt ja immer Themen (.) die vielleicht nich immer: ich sach zu mein in=der Jeschichte is=es ebn so da wird=s da kracht=s nich da (holt Luft) da brenn ich keene Fackl ab oder @sowas ja@ ich kann nich jedes Mal als Römer verkleidet in Unterrichtsraum komm das funktioniert nich (holt Luft) äh: un morgn als Ritter aber äh (2) (Klopfgeräusch von T-m mit der Hand auf den Tisch) es muss ebnd auch ma: gelernt werdn auch mal Dinge zu machn die ich vielleicht nich ganz so toll finde weil die komm im Leben bei uns auch vor

Interview mit Herrn Thomas, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 1289-1298

Das „aber“ wird betont ausgesprochen und mit einem Klopfen auf den Tisch nachdrücklich kommentiert. Es kommt nun fokussierend die persönliche Sichtweise von Herrn Thomas ins Spiel und damit auch die Auskontierung seines positiven Gegenhorizontes, der sich an funktionierenden Sozialformen orientiert, die vor dem Hintergrund der zu behandelnden Themen gerahmt werden. Damit grenzt er sich gleichermaßen von Lehr-Lern-Settings ab, die über dieses themengebundene und reibungslose Funktionieren hinausgehen und ggf. auch noch Eventcharakter in sich bergen, denn in seinem Fach „da wird=s da kracht=s nich da (holt Luft) da brenn ich keene Fackl ab oder @sowas ja@“. Zum einen wendet er sich darüber deutlich von Fächern ab, in denen es gemäß des wörtlichen Sinns ‚krachen‘ und ‚brennen‘ könnte, wie es beispielsweise in an entsprechenden Experimenten orientierten Fächern der Fall ist, und zum anderen macht er darüber auch deutlich, dass die Sache bestimmt, ob die Gruppenarbeit funktioniert oder eben auch nicht. Die Verantwortung für die Funktion wird dabei v. a. an das Fach abgegeben bzw. aus ihm heraus abgeleitet und weniger auf die eigene Rolle als Lehrperson bezogen. So kann bei dieser Sachorientierung die Verkleidung des Geschichtslehrenden als Römer oder Ritter auch nur eine Ausnahmeerscheinung sein. Das zweite Klopfen auf den Tisch markiert ein zweites Prinzip: „[E]s muss ebnd auch ma: gelernt werdn auch mal Dinge zu machn die ich vielleicht nich ganz so toll finde weil die komm im Leben bei uns auch vor“. Darüber wird zwar eine deutliche Positionierung zum schulischen Lernen und zu einer durchprozessierenden Leistungslogik deutlich, die nicht in seiner Hand liegt, gleichzeitig bleibt aber unausgesprochen, welche „Dinge“ er meint. Über die Verquickung von wörtlicher Rede und Ansprache an nicht näher bestimmte und verallgemeinerte Andere wird ein Regulativ entworfen („muss“), was jedoch nicht (mehr) für Herrn Thomas zu gelten scheint. Durch „bei uns“ wird nicht nur eine generationale Differenz und ein Wissensvorsprung geltend gemacht, sondern auch der Anspruch erhoben, gleiche Wege gehen bzw. gar erleiden zu müssen (im Sinne von ‚hat noch niemandem geschadet‘). Aber auch diese Äußerung wird verkleidet als „vielleicht nich ganz so toll“, obwohl in ihr potenzielle Brisanz schlummert. Denn damit wird eine Hierarchisierung und Abgrenzung als eine

asymmetrisch-orientierte Haltung sichtbar, die sich mit einem sinnstiftenden, symmetrisch ausgerichteten und verständnisvoll auf die gegenwärtige Entwicklungssituation der Schüler*innen reagierenden Unterricht kontrastieren ließe.

Weitere Fallanalysen deuten darauf hin, dass die Konfrontation der Interviewten mit der Bildvignette zu deutlich divergierenden Bedeutungszuweisungen führen, auf die bereits mit der Analyse der Orientierungsgehalte des Stimulus (s. Kap. 2) verwiesen werden konnte. So reagierten zwei weitere interviewte Personen auf den Stimulus in einer ersten Sequenz wie folgt:

S-w: ja find=ich äh: positiv, also die Kinder sind voll bei der Sache und ich denke mir dass die: dem Lehrer irgndwas erklären und der (.) also durch die Haltung schon alleine dass er sich auf ihre Höhe kommt [...]

Interview mit Frau Scheler, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 496-498

J-m: also was ich m-mh von Anfang an sehr sympathisch finde is dss der Lehrer sich so auf die Ebene des Schülers begibt ja? (holt Luft) ähm: (2) ja also auf im-m-m wahrstn Sinne des Wortes auf Augenhöhe [...]

Interview mit Herrn Jasper, Verhandlung zur Bildvignette, Z. 950-953

Im Unterschied zu der von Herrn Thomas an den Tag gelegten Orientierung an Asymmetrie und Distanz in Selbstverständlichkeit der führenden Rolle und des Wissensvorsprungs durch die (ältere) Person deutet sich über den auch in anderen Interviews sichtbar werdenden Bezug zum Ideal einer Haltung auf „Höhe“ (S-w, 498) bzw. „Augenhöhe“ (J-m, 953) der Kinder bzw. Schüler*innen der Anspruch der Symmetrisierung und der Nähebeziehung an, wenngleich dies in beiden Fällen – zwar variierend, aber dennoch minimalkontrastiv – ein vermeintliches Auflösen hegemonialer Strukturen darstellt (vgl. Bressler und Rotter 2019).

4 Fazit

Dieser Beitrag fokussierte auf die analytischen Leistungen, die mit dem Einsatz eines Bildstimulus einhergehen. Das Anliegen war es, die Potenziale der Kopplung praxeologisch und rekonstruktiv ausgerichteter Verfahren entlang ihrer jeweiligen Kategorien und Arbeitsschritte zu verdeutlichen, um v. a. das implizite Wissen bei der Befragung von Lehrer*innen in den Fokus rücken zu können. In Hinblick auf die Verbindung beider Analyseschritte lässt sich festhalten, dass sich die dokumentarische Bildinterpretation aufgrund ihres Zugangs zu ikonischen Sinngehalten als Verfahren eignet, das eine einmal ausführlich zu leistende Aufschlüsselung der Stimulusanalyse sowie den Einsatz

in standardisierter Form und über eine fallinterne und -übergreifende Vergleichbarkeit im Horizont unterschiedlicher Facetten des pädagogischen Handelns ermöglicht. Über die in der dokumentarischen Interpretation umfassend herausgearbeiteten Orientierungsgehalte (s. Kap. 2) zeigte sich, dass einige der rekonstruierten Aspekte in einer spezifischen Form auch in der Analyse der Reaktion (s. Kap. 3) sichtbar und ad-hoc rezipiert und selektiv bearbeitet wurden. So geht Herr Thomas z. B. zwar auf die Sicht- und Unsichtbarkeiten innerhalb der Fotografie ein, kontextuiert die dargestellte Situation jedoch unverzüglich als Gruppenarbeit, obgleich hier neben den Schüler*innen auch eine von ihm als Lehrer*in identifizierte Person beteiligt ist. Während dem als Gruppenarbeit identifizierten, jedoch nicht auf Fachunterricht zielenden Lehr-Lern-Setting kein besonderes Vertrauen geschenkt wird, wird die Positionierung der Lehrperson innerhalb des Settings, mit Blick auf diffuse Körperrelationen und das resultierende Nähe-Distanz-Verhältnis, nicht infrage gestellt oder gar kritisch verhandelt, sondern ein auf den verborgenen Gegenstand bezogener, anleitender Part hervorgehoben. Anhand der rekonstruierten Relevanzsetzungen lässt sich wiederum die deutliche Orientierung an Asymmetrie, Separierung und Differenz sowie Abgrenzungen zu eher kooperativen Lehr-Lern-Settings ausmachen. Auch wird er durch die Bildvignette zu weiteren Erfahrungsberichten und Positionierungen angeregt. Diese ersten Ergebnisse zeigen auf, dass das Bild nicht als bloßes Abbild fungiert, sondern v. a. als Sinnbild in Relation zum Eigenen gedeutet wird, das der Habitus als „modus recipiendi“ (Michel 2006, S. 122) in seiner Wahrnehmungsweise unterschiedlich bewertet.

Abschließend möchten wir zum einen unsere Überlegungen hinsichtlich der Bedeutung der Dimension des pädagogischen Arbeitsbündnisses für den professionellen Lehrer*innenhabitus vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulkulturen aufzeigen und zum anderen erste Ansätze zum professionalisierenden Einsatz von Bild-Fallvignetten in der Lehrer*innenbildung entwickeln.

Werden diese Befunde vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulkulturen (s. Kap. 1) gedeutet, so lassen sich zunächst verschiedene Strukturvarianten von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen annehmen, die für die je spezifische symbolische Ordnung als legitim und tolerabel angesehen werden und sich dann gleichermaßen von anderen Varianten wiederum abgrenzen. So nimmt Helsper (2012) beispielsweise für bestimmte Schulformen (bspw. für Gesamtschulen) auch je spezifische „Nähekulturen“ (ebd., S. 31) an, in denen eine bestimmte Struktur der Bewältigung der sich widerstreitenden Beziehungslogiken von Nähe und Distanz dominiert, die sich beispielsweise auf der Ebene unterrichtlicher Interaktionen in einer spezifischen Art der Klassenführung, der Gestaltung von Arbeitsbündnissen und dem Grad der Schüler*innenorientierung ausdrückt. Umgekehrt ließen sich entsprechend für leistungsorientierte Schulen eine dominante ‚Distanz-Orientierung‘ vermuten, die eher an Bewertung, Sachbezogenheit und Rollenförmigkeit ausgerichtet ist (vgl.

Helsper und Hummrich, 2008). Auch wenn sich auf der Basis der hier dargestellten Rekonstruktionen lediglich Andeutungen hinsichtlich der Passung von Lehrer*innenhabitus und Schulkultur treffen lassen, so lässt sich im Fall von Herrn Thomas annehmen, dass sich seine Orientierungen an Asymmetrie und Distanz in Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen sowie an der Sache harmonisch zu den Ansprüchen eines exklusiven Gymnasiums gestalten (vgl. weiterführend auch Pallesen und Matthes 2020, S. 107). Hinsichtlich der Frage der Professionalität lassen sich jedoch zumindest auf der Ebene der Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses deprofessionalisierende Tendenzen vermuten, die aus der rekonstruierten einseitigen Orientierung an Asymmetrie resultieren können, gerade dann, wenn die selbstverständlich angenommene und ausgeübte Macht und Dominanz nicht auch situationsbezogen zurückgenommen und reflektiert wird. Unterricht könnte zwar auch mit dieser Orientierung ‚funktionieren‘ (vgl. T-m), aber es würde die Gefahr bestehen, dass er dann auch an den Entwicklungsständen der Schüler*innen vorbeigehen könnte (vgl. Kramer und Pallesen 2019b, S. 85ff.).

Ob und wie sich die Entwicklung eines professionellen Lehrer*innenhabitus bereits in der Lehrer*innenbildung initiieren lässt, ist eine der zentralen Fragen in der Forschung zum Lehrer*innenberuf. Denn gerade im Lehramtsstudium gilt es als Konsens, „einen Beitrag zur Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus zu leisten, der notwendig ist, um den Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen“ (Helsper 2016, S. 104). Die biografisch und sozialisatorisch bedingte Vertrautheit mit schulischen und unterrichtlichen Settings sorgt jedoch dafür, dass es schwierig ist, das daraus resultierende, erfahrungsbasierte Alltagsdenken aufzubrechen und der Reflexion zugänglich zu machen. In ähnlicher Weise wie etwa Paseka und Hinzke (2014) textbezogene Fallvignetten zu Dilemmasituationen in der Lehrer*innenbildung und -forschung einsetzten, ließen sich ebenso Bildvignetten verwenden, um diese wirkmächtigen impliziten biografisch aufgebauten Wissensbestände mit wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen zu kontrastieren. Das bedeutet, dass wir Bildvignetten auch in der Lehrer*innenbildung als Gesprächs- und Reflexionsanlass sehen, um Selbst- und Weltbilder zu Schule und Unterricht potenziell zu überdenken. Während im beruflichen Alltag Handlungsentscheidungen unter Zeitdruck getroffen werden müssen, kann dies in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung handlungsdruckentlastet passieren. Gerade für den Umgang mit der Antinomie von Nähe und Distanz ist der Habitus der Lehrperson von Bedeutung und bildet gewissermaßen „die individuelle Fallstruktur, die im Rahmen von Schulkulturen und im Handeln mit konkreten Schülerinnen und Schülern mehr oder weniger anfällig für Verstrickungen ist. Dies kann erstens in grundlegenden Krisen und ungelösten Strukturproblemen der Biographie von Lehrkräften wurzeln. Zweitens kann die erhöhte Anfälligkeit für Verstrickungen in die Näheantinomie Ausdruck einer prekären Professionalisierung des Lehrer*innenhandelns sein.

Und drittens kann dies auch aus unzureichenden Positionen und sehr konfliktreichen Positionierungen innerhalb von Schulkulturen resultieren“ (Helsper 2012, S. 43). Über die Reflexion auf der Basis von Bildvignetten ließen sich folglich die strukturellen Anforderungen und Problematiken verdeutlichen, die sich sowohl in einer Distanz- und Dominanzorientierung als Gefahr des Machtmissbrauches als auch in einer Näheorientierung auf ‚Augenhöhe‘ als Gefahr der Entgrenzung verdeutlichen.

Literatur

- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf* (S. 167–192). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1999). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böder, T., & Pfaff, N. (2019). Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern. In: O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmeyer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 135–152). Opladen: Budrich.
- Bressler, C., & Rotter, C. (2019). *Begegnung auf Augenhöhe? Der Umgang mit der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung*. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (S. 194–218). Weinheim: Beltz.
- Friebertshäuser, B., von Felden, H., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2007). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Helsper, W. (2002). *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen*. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 114–145). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2012). *Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke*. In C. Nerowski, T. Hascher, M. Lunkenbein & D. Sauer (Hrsg.), *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–127). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu - Reflexionen zur Grundlage schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule* (S. 49–72). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Hericks, U., Sotzek, J., Rauschenberg, A., Wittek, D., & Keller-Schneider, M. (2018). Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Schul- und Unterrichtsforschung*, 7, (65–80).
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S., Kramer, R.-T., & Schierz, M. (Hrsg.). (2018). *Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. Thementeil der Zeitschrift für interpretative Unterrichtsforschung*, 7.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Kowalski, M. (2020). Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2015). Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche‘ Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. (S. 23–47). Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T. (2018). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 243–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. (2019). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 307–330). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus - Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019a). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2019b). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 73–99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kreuz, S., & Matthes, D. (2019). (Selbst-)Zeichnung, Selbstaufzeichnung und Dokumentarische Methode. Potenziale und Erfordernisse methodenpluraler und methodologieinterner Triangulationskonzepte. In J. Lüdemann & A. Otto (Hrsg.), *Triangulation und Mixed Methods. Reflexionen theoretischer und forschungspraktischer Herausforderungen* (S. 203–247). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2013). Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 149–174). Wiesbaden: VS.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Empirische und theoretische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T., Kosinár, J., & Reintjes, C. (Hrsg.). (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Matthes, D. (2021). Bild-Text-Relationen in Narrativen Karten. Raumbilder im Berufsalltag von Lehrer*innen dokumentarisch analysieren. In Kogler, R. & J. Wintzer (Hrsg.), *Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Wiesbaden: Springer Spektrum. (im Erscheinen)
- Michel, B. (2003). Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In Y. Ehrenspecke & B. Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch* (S. 227–249). Opladen: Leske + Budrich.
- Michel, B. (2006). *Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der Objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturorientierten Analyse. Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. <https://d-nb.info/974365483/34>. Zugegriffen: 19.06.2020.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisier-ten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS.

- Pallesen, H., & Matthes, D. (2020). „Mir war von Anfang an klar, dass die Schule ein anders ausgelegtes Profil hatte“ (Professioneller) Lehrerhabitus zwischen Biografie und Schulkultur – eine exemplarische Fallstudie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, (95–109).
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerverprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, (46–63).
- Rosenberger, K. (2013). Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie. Wiesbaden: VS.
- Schierz, M., & Pallesen, H. (2016). „Und ich kriege alle mit!“ – Praxeologische Annäherungen an Heterogenitätskonstruktionen, Arbeitsbündnisse und berufliche Habitusformationen Sportlehrender. Sonderheft *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1, (31–50).
- Schnurr, S. (2003). Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: H.-U. Otto, G. Oelerich & H.-G. Micheel (Hrsg.), *Empirische Forschung. Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Probleme* (S. 393–400). München: Luchterhand.
- Steinke, I. (2000). Geltung und Güte. Bewertungskriterien für qualitative Forschung. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 201–236). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wehner, F., & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In: S. Miller et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 270–275). Wiesbaden: Springer VS.
- Wopfner, G. (2012). Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen/Berlin: Budrich.